

Correr para onde?

A aceleração escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação

Run to where? School acceleration of children with High Skills/Giftedness

Fernanda Souza de Oliveira¹

Resumo: São características dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação a capacidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade. Quando a escola desconsidera a potencialidade destes alunos e apresenta um currículo descontextualizado com atividades repetitivas e pouco desafiadoras, é comum que estes alunos logo se apresentem de maneira enfadonha e indisciplinar. Para estes casos a aceleração tem se apresentado como uma possibilidade de ajustamento, onde o aluno avançaria em seus anos escolares reduzindo seu percurso escolar. Observa-se que tal medida, entretanto, pode gerar diferentes implicações. A legislação brasileira oferece respaldo para que a aceleração aconteça, porém, outros entraves são encontrados pelo aluno que deseja avançar em seus estudos acadêmicos, mostrando-se assim uma solução temporária aplicável apenas em uma curta fase da vida escolar. As alternativas à aceleração também encontram obstáculos de ordem prática e administrativa. O estudo aponta para a necessidade de formação de professores e desburocratização do sistema de ensino.

Abstract: Above-average ability, engagement with the task and creativity are characteristics of students with High Skills / Giftedness. When the school disregards the potential of these students and presents a curriculum out of context, with repetitive and little challenging activities, it is common for these students to present themselves in boring and undisciplined manners. In this case, acceleration has been presented as a possibility

¹ Mestre em Educação: Formação de Formadores PUC-SP (2018). Possui licenciatura em Pedagogia pela União Social Camiliana (2007), pós-graduação em Psicopedagogia (2009), Educação Especial (2010), Altas Habilidades/Superdotação (2015). Atualmente é coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas para a Infância – PUC-SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8301-4314>

of adjustment, when the students can advance in grade level reducing school duration. However, such a measure could reflect several effects. Brazilian legislation supports that acceleration, although there are other issues for students who advance in their academic studies, showing that it is a temporary solution applied only in a short period of school life. In addition, alternatives to acceleration also find practical and administrative obstacles. The study indicates for teacher qualification and reducing bureaucracy in the education system.

INTRODUÇÃO

A aceleração escolar de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) apresenta-se como uma estratégia de atendimento educacional a esse público da educação especial segundo a legislação brasileira. Trata-se de uma medida administrativa e pedagógica que garante que os alunos avancem anos em sua trajetória escolar, concluindo o percurso em menor tempo. É preciso, no entanto, que tal medida seja sempre questionada sobre suas reais implicações na vida social e escolar do estudante, uma vez que, realizada a aceleração, não é possível que o aluno retorne ao ano anterior.

A questão apresentada no presente artigo foi observada na dissertação de mestrado “É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação” (OLIVEIRA, 2018), e a escolha por trazermos à tona essa temática justifica-se pela escassez de pesquisa sobre o tema e pela demanda por aceleração escolar de jovens e crianças observada nas escolas cada vez mais cedo, já na educação infantil. Assim, faz-se necessário refletirmos sobre as reais contribuições de tal medida e suas implicações para a vida social e escolar do estudante.

ACELERAÇÃO: IMPLICAÇÕES E OUTRAS POSSIBILIDADES

O termo aceleração aparece na legislação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 59, inciso II, o qual prevê a aceleração para que o aluno com AH/SD conclua em menor tempo o programa escolar (BRASIL, 2013). No mesmo artigo o inciso I trata da flexibilização curricular, de métodos e técnicas de ensino, o que sugere que a aceleração é uma possibilidade de atendimento que deveria ser utilizada quando esgotadas as oportunidades de aprofundamento e enriquecimento curricular.

Importante destacar que o termo aceleração ou reclassificação também se aplica ao processo pelo qual passam os alunos que necessitam ter o ano/série escolar adequada à sua idade, e que por motivos de evasão, repetência ou entrada tardia na escola foram prejudicados. Por meio da aceleração escolar é possível que se equiparem e concluam os estudos com a idade adequada. Ressaltamos que não são esses casos que serão aqui discutidos, mas sim a aceleração como forma de conclusão antecipada dos estudos de alunos com AH/SD, público-alvo da educação especial.

São alunos com AH/SD aqueles que apresentam desempenho diferenciado e elevada potencialidade em suas capacidades intelectual, acadêmica, criativa ou produtiva, liderança, artística e psicomotora (BRASIL, 2006).

A literatura (RENZULLI, 2014; PÉREZ; FREITAS, 2011; VIRGOLIM, 2007, ALENCAR; FLEITH, 2001) indica 3 características principais das pessoas com AH/SD que interagem, não necessariamente na mesma intensidade, mas em algum grau, e que são influenciadas pelo meio no qual vive o indivíduo como família, escola, sociedade, aspectos emocionais e motivacionais. Segundo a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2014), são características principais da pessoa com AH/SD a capacidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade. Essas características são representadas pelo autor como anéis que se agregam e na congruência desses três anéis estaria o comportamento de superdotação. Em outras palavras

Os indivíduos que se destacam por suas contribuições apresentam um conjunto de três conglomerados de traços, especificados a seguir: habilidade acima da média; criatividade e envolvimento com a tarefa. Salienta Renzulli que é a interação entre estes três conglomerados que leva a uma realização superior (ALENCAR; FLEITH, 2001, p.58).

Ter capacidade acima da média implica em a pessoa ser capaz de solucionar diferentes problemas aplicando saberes anteriores, selecionando as informações necessárias e combinando conhecimentos gerais e específicos. O comprometimento com a tarefa está relacionado com o tempo que o indivíduo permanece envolvido em suas atividades de interesse, enquanto a criatividade se manifesta na forma como essas tarefas serão realizadas, geralmente de maneira divergente, envolvendo curiosidade, espontaneidade e assumindo riscos (RENZULLI, 2014; PÉREZ; FREITAS, 2011; VIRGOLIM, 2007, ALENCAR; FLEITH, 2001; OLIVEIRA, 2018).

Destacamos que esses traços podem ser observados de maneira isolada no público em geral, mas que nas pessoas com AH/SD atuarão de maneira articulada. Para Renzulli (*apud* PÉREZ, 2008) a criatividade e o comprometimento com a tarefa podem ser influenciados pelo meio, podendo se manifestar em maior ou menor grau, enquanto a capacidade acima da média possui traços estáveis e observáveis ao longo da vida do indivíduo.

O desenvolvimento humano não é algo linear e o comportamento de AH/SD não se manifesta apenas em saberes específicos mensuráveis em testes de QI, mas podem se estender por diversos campos do saber. Gardner (2000) apresenta na Teoria das Inteligências Múltiplas oito tipos de inteligência, a saber, lógico-matemática, espacial, musical, linguística, corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal. O indivíduo com AH/SD, pode apresentar habilidade superior em qualquer uma ou em mais de uma inteligência. Porém, principalmente para fins didáticos, duas categorias têm sido observadas na literatura atual para classificar o comportamento das AH/SD: tipo acadêmico e tipo produtivo criativo (RENZULLI, 2014). É possível, e com frequência encontramos pessoas com características dos dois tipos. No tipo acadêmico, ou superdotação escolar como também é conhecido, estariam as pessoas com superdotação nas habilidades linguísticas, lógico-matemáticas e saberes que são mais observáveis no ambiente escolar, enquanto no tipo produtivo criativo estariam as pessoas com habilidades artísticas e corporais.

Dentro do grupo de pessoas com AH/SD do tipo acadêmico encontramos alunos que geralmente se destacam no ambiente escolar, seja por aprenderem com mais facilidade, ou

por se mostrarem envolvidos com a tarefa indo além do conteúdo previsto para o currículo do ano ou turma. E estes alunos são justamente aqueles considerados como candidatos para a aceleração, ação motivada por diferentes fatores, dentre eles a oferta pouco desafiadora dos conteúdos, baixa motivação e confronto de ideias que acabam levando a um comportamento desafiador e indisciplinar.

A aceleração se coloca como uma possibilidade para o aluno com AH/SD quando a escola e a família temem principalmente pela desmotivação da criança. De fato, se pararmos para pensar na escola regular como está organizada hoje, podemos mesmo supor que algumas situações tornam a experiência escolar bastante entediante e desconfortável para muitos alunos por ser marcada por longos períodos de espera, pela repetição de exercícios, pelos limitados desafios que oferecem. Porém, para o aluno com AH/SD isso pode ser ainda mais penoso, pois com frequência este precisa aguardar um longo período para que todos aprendam o que ele já aprendeu, ouvir a mesma explicação diversas vezes, e por ser rápido na resolução de seus exercícios, acaba recebendo uma carga maior de atividades repetitivas, na expectativa de manter esse aluno sob controle. Na verdade, essa situação é disparadora de indisciplina.

A indisciplina é apontada por muitas escolas regulares como sendo um desafio no trato com crianças com AH/SD, mas o comportamento indisciplinado muitas vezes está relacionado diretamente com a didática, com a proposta curricular e a maneira repetitiva e monótona com que tratam os conteúdos (CHAGAS-FERREIRA, 2014).

Para Alencar e Fleith (2001), o currículo inapropriado, fácil demais ou pouco desafiador pode levar o aluno com AH/SD a um baixo rendimento, justamente o oposto de suas capacidades. Por esse motivo criou-se no imaginário escolar e social, a ideia de que avançar o aluno de série ou ano escolar seria uma forma de manter o interesse do aluno pela escola, por estar diante de novos conteúdos, mais difíceis e por isso, motivadores. Mas não é bem assim. Quando não se muda a forma ou o aprofundamento do conteúdo, a criança simplesmente aprende antes um conteúdo que veria no futuro. “O conteúdo, os processos didáticos e os produtos esperados permanecem os mesmos para todos os alunos, tenham AH/SD ou não; somente o acesso e o ritmo mudam. Parte-se do conceito equivocado de que todos devem aprender o mesmo” (PÉREZ, 2014: 464).

Uma aceleração realizada de maneira irresponsável e sem acompanhamento, pode gerar ainda mais prejuízos para a vida escolar do aluno, por isso a necessidade de se investir na formação de professores, oferecer um currículo flexível e enriquecido, e deixar a aceleração no formato que acontece atualmente (avançar séries) como uma alternativa quando outros recursos se mostrarem insuficientes.

A formação continuada de professores mostra-se como essencial para que temas como aprendizagem, aceleração e características de crianças com AH/SD sejam aprofundadas, isso possibilitaria aos docentes planejar atividades que melhor atendessem às necessidades desses alunos, observando suas habilidades e dificuldades e propondo alternativas que reduzissem os tempos de espera ou excessos de exercícios.

Com relação à inclusão dos alunos em sala de aula, muitas são as dúvidas apresentadas pelos professores como: quantidade de conteúdo e aprofundamento; se os alunos podem necessitar de atenção especial ou mesmo se podem apresentar dificuldades; se podem ser dispensados das aulas ou se devem frequentar as aulas de acompanhamento educacional especializado; se devem ou não ter abreviada sua experiência escolar por meio da aceleração. Questões deste tipo são frutos principalmente da falta de proximidade do professor com o tema, praticamente subtraído dos currículos de formação inicial de professores, e ideias equivocadas sobre as características da pessoa com AH/SD e possibilidades de atuação, alimentadas por diferentes mitos que envolvem o tema. (PEREIRA, 2014; MANI, 2016; OLIVEIRA, 2018). Em cursos de formação inicial para docência, apesar da legislação que ampara a educação inclusiva, pouco se discute sobre a inclusão de alunos com AH/SD “muitos professores que saem das faculdades de educação só adquirirão informação e formação sobre alunos com necessidades educativas especiais quando se encontrarem com eles na sala de aula” (GONZÁLEZ, 2002 *apud* MENDES, 2009: 46).

Os mitos surgem como uma forma de tentar explicar um fenômeno desconhecido e as poucas pesquisas e investimento na área das AH/SD acabam contribuindo para que mitos como o de *bom aluno* continue permeando o imaginário dos professores, como verificado em pesquisas anteriores (OLIVEIRA, 2018; RECH; FREITAS, 2005; AZEVEDO; METTRAU, 2010). Numa perspectiva embasada pelo mito do bom aluno, a criança com AH/SD não necessitaria de atendimento educacional especializado ou flexibilização curricular, pois “já seria inteligente”, como se as AH/SD colocassem o aluno em uma posição vantajosa, isso dificulta o seu reconhecimento como aluno público-alvo da educação especial, e conseqüentemente na elaboração de políticas públicas. Para muitos professores e familiares, pessoas com AH/SD seriam academicamente superiores, apresentando sempre excelentes resultados em todas as matérias, o que não se aplica, “pois eles nem sempre apresentam bom rendimento escolar e raramente são superdotados em todas as matérias” (AZEVEDO; METTRAU, 2010: 43).

Os mitos e testes de QI levaram esses alunos a não serem reconhecidos e a permanecerem invisíveis em sala de aula ao longo do tempo, e ainda hoje, se considerarmos o baixo número de alunos identificados nas escolas. Na outra ponta deste extremo estão os alunos que foram identificados e que, também pelos mitos que rondam essa condição, foram considerados gênios, cobrados como tal ou desacreditados quando não correspondiam às expectativas de seus professores, familiares e amigos. Isso acontece principalmente por despertarem em seu território a expectativa de que, ao serem identificados como pessoas com AH/SD, sejam bons em tudo que fizerem, que o erro é algo inadmissível, tendo assim suas dificuldades desconsideradas, minimizadas e muitas vezes não reconhecidas.

A aceleração dos alunos com AH/SD, motivada principalmente pela ideia de que a criança não apresenta necessidades especiais sob a ótica do que falta, mostra-se também como uma alternativa barata “e não envolve (embora devesse) profissionais especializados para a sua concretização” (PÉREZ, 2014: 462). O ideal é que o processo de aceleração seja acompanhado por diferentes profissionais que possam verificar se a criança

apresenta maturidade psicoemocional, se é o desejo da criança ingressar em outro grupo, se a família está disposta e disponível em acompanhá-la durante e após o processo de transição, por professores que validem como positiva essa estratégia e por diferentes profissionais. No entanto esse acompanhamento não é uma realidade. E o que vemos são crianças avançando de ano, mudando de turma, ficando sem seus amigos e muitas vezes sem auxílio por parte dos professores, como se não necessitasse de um olhar diferenciado para superar as lacunas deixadas pela aceleração (PÉREZ, 2014).

Como dito anteriormente, é um equívoco esperar que a criança com habilidades em uma área específica tenha o mesmo desempenho nas outras áreas do conhecimento, e acelerar a criança não significa que essa aprenderá automaticamente todo conteúdo curricular, pelo contrário, ao ter o ano escolar acelerado diversas lacunas podem ser deixadas em matérias que não são as da área de maior habilidade do aluno, lacunas curriculares essas que precisarão ser acompanhadas para que sejam superadas. Assim, o processo de aceleração deve ser muito bem planejado e envolver a todos (família, aluno e professores do ano seguinte) antes, durante e principalmente após sua efetivação.

Ocorre, no entanto, que nem sempre o aluno é acompanhado nesse processo de transição, sendo desconsiderado antes da decisão e sendo “abandonado” depois, ficando unicamente a ele a responsabilidade em acompanhar as aulas e os conteúdos do ano seguinte.

Importante ressaltar que por mais que o aluno aprenda com facilidade, ele não pode ser cobrado ou saber sobre algo que ainda não foi a ele ensinado na escola. Avançar uma série significa muitas vezes desconsiderar conteúdos significativos e essenciais para a série seguinte, é necessário que a escola pense em estratégias de apoio para que o aluno ultrapasse essas lacunas curriculares (OLIVEIRA, 2018: 77).

Para Maia-Pinto, ao considerar a aceleração é essencial que se ajuste o ritmo de aprendizagem da criança aos conteúdos seguintes, além de investir na formação dos professores e nas políticas escolares. É necessário ainda “avaliar, cuidadosamente, quais habilidades o aluno possui, seus estilos de aprendizagem, suas preferências e seus interesses” (MAIA-PINTO, 2012: 46).

Além dos aspectos pedagógicos, a maturidade emocional do aluno também é um fator que deve ser levado em conta ao se considerar a aceleração como uma possibilidade pedagógica. Há alunos que apresentam uma habilidade superior à de seus colegas de turma em determinadas áreas do conhecimento, uma maior facilidade para aprender, mas que emocionalmente estão em consonância com seus pares, possuem amigos, estão adaptados ao ambiente e à turma; e há casos em que não, que para além das questões de aprendizagem, emocionalmente os alunos se sentem deslocados em turmas com estudantes da mesma idade, e com frequência buscam por colegas mais velhos nos horários de entrada, saída e intervalos. “Embora seja recomendada a análise da maturidade social e emocional da criança antes de acelerá-la, de fato, isso pouco ocorre” (PÉREZ, 2014: 462). A aceleração realizada de maneira responsável requer uma estrutura escolar capaz de acompanhar o aluno em sua nova turma, verificando eventuais dificuldades pedagógicas e sociais, observando principalmente se

houve impactos negativos em sua transição em virtude da convivência com crianças mais velhas, e a mudança que ocorrer nas brincadeiras e assuntos que eram próprios de sua turma de origem.

Diante do exposto e dos principais motivos que levam a escola e as famílias a optarem pela aceleração como uma estratégia pedagógica, muitas vezes desconsiderando suas implicações, a pergunta que se faz é: para que acelerar? E a resposta parece simples: apenas para terminar antes. Pois no nosso contexto educacional essa é a única resposta possível, uma vez que “a modalidade de aceleração adotada no Brasil não prevê, como ocorre em outros países, quaisquer modificações ou flexibilizações curriculares ou qualquer tipo de acompanhamento do aluno acelerado” (PÉREZ, 2014: 463).

Na legislação brasileira não é admitido o ingresso no ensino fundamental antes dos seis anos de idade, e se pensarmos na aceleração na educação infantil, não há nada que a justifique, uma vez que o desenvolvimento não é homogêneo e diante da diversidade de experiências propostas nessa etapa de ensino, não seria correto considerarmos apenas os aspectos intelectuais e cognitivos, quando ainda existem e é fundamental que sejam trabalhados desde a mais tenra idade, os aspectos emocionais e sociais da criança (CUPERTINO, 1999).

O Ensino Médio, segundo a LDB, terá duração de três anos, assim, a entrada antecipada nessa etapa do ensino seria a que apresentaria tecnicamente menor desvantagem, uma vez que intelectualmente o aluno seria capaz de acompanhar os conteúdos e superar possíveis lacunas em sua aprendizagem. Porém é o estágio do desenvolvimento onde a aceleração pode trazer prejuízos à autoconfiança, uma vez que pode ocorrer uma “atitude de rejeição por parte dos alunos mais velhos com relação ao aluno que é introduzido na sala. Este problema ocorre com maior frequência no início da adolescência quando é mais comum a formação de grupos fechados” (ALENCAR; FLEITH, 2001: 128). Para o ingresso no ensino superior é preciso que antes seja concluído o ensino médio, e não há possibilidade de cursar uma pós-graduação sem que antes o aluno tenha cursado uma graduação, como aparece nos excertos da LDB (1996 e Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007)

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.

Art. 44. II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

Assim, a aceleração seria possível dentro do ensino fundamental de nove anos e tendo, segundo a legislação do Estado de São Paulo, no máximo dois anos antecipados

a possibilidade de matrícula do aluno em ano mais avançado, compatível com seu desempenho escolar e sua maturidade socioemocional, não poderá ultrapassar, em qualquer caso ou situação, 2 (dois) anos da sua idade ou do ano do segmento de ensino em que se encontra matriculado (SÃO PAULO, 2012)

Diferente do que acontece em outros lugares do mundo, onde a aceleração é acompanhada com atividades especiais dentro e fora da escola, com cursos de férias e aos finais

de semana (PÉREZ, 2014), ao observarmos a legislação nos artigos citados anteriormente, bem como a Resolução 81 de 2012, do Estado de São Paulo, ficamos com a sensação de que a aceleração, garantida por lei e utilizada por escolas públicas e particulares como estratégia de atendimento, se resume a apenas terminar até dois anos antes o ensino fundamental, cumprir três anos de ensino médio para então poder ingressar no ensino superior. Sendo a aceleração tão pouco vantajosa, não seria essa também mais uma forma de excluir do sistema de ensino o aluno público-alvo da educação especial?

É na escola que nós nos desenvolvemos enquanto pessoas ao nos relacionarmos com o outro, com o grupo e com os nossos pares; é na escola também que trabalhamos o sentimento de pertencimento ou de exclusão, e embora a escola anuncie ser para todos, sabemos que ainda hoje muitos são excluídos dentro do nosso sistema de ensino. E o processo de exclusão se dá muitas vezes de maneira sutil, quando, por exemplo, oferecemos conteúdos de uma única forma esperando alcançar a todos da mesma maneira; quando esperamos uma única resposta correta, desconsiderando os tempos de aprendizagem e a singularidade de cada criança; ou quando privilegiamos a individualização, estimulamos a competição e não valorizamos a cooperação.

A literatura aponta para alternativas à aceleração e para a necessidade de as escolas oferecerem aos alunos um currículo de fato inclusivo, que respeite os diferentes interesses e habilidades dos estudantes. O desafio, porém, “tem sido o planejamento de ações pedagógicas a serem executadas nos ambientes e contextos regulares de ensino” (PEREIRA, 2014: 374).

Uma alternativa à aceleração seria o adiantamento de disciplinas ou aceleração parcial. Neste formato o aluno cursaria nas turmas mais avançadas a matéria em que apresenta habilidade superior, estando o aluno, por exemplo, no 3º ano e apresentando altas habilidades em matemática, este poderia cursar apenas essa disciplina nas turmas de 4º ou 5º ano (FLEITH, 2007). Dessa forma não teria prejuízos nas matérias que acompanha com o restante da turma, e teria a possibilidade de desenvolver suas habilidades em uma turma mais avançada. Uma estratégia aparentemente simples, mas que requer grande organização interna para que os horários das aulas coincidam, e que administrativamente pode encontrar alguns entraves, uma vez que é necessário que a escola rompa com a cultura de seriação baseada na idade cronológica dos estudantes.

Outra medida para o atendimento dos alunos com AH/SD seria o enriquecimento curricular. “O enriquecimento é feito para que o aluno possa, por um lado, aprender os conteúdos em maior profundidade e, por outro, estudar assuntos que vão além dos determinados no currículo regular” (FLEITH, 2007: 66). O enriquecimento curricular pode ser realizado na sala de aula envolvendo toda a turma e não só o aluno com AH/SD. O modelo de enriquecimento curricular, proposto por Renzulli, objetiva transformar os espaços educativos em espaços de construção de conhecimento. Não se trata de um plano a ser aplicado, mas algo a ser construído conforme as necessidades de alunos e professores, de forma a “introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola” (RENZULLI,

2014: 541). Adotar a proposta de enriquecimento curricular pode não ser uma tarefa fácil, principalmente se considerarmos a realidade brasileira em que o número de alunos por sala ainda é bastante grande; a grade curricular que engessa ações diferenciadas, e ainda a falta de formação de professores para esse tipo de trabalho, porém é uma alternativa possível, que requer envolvimento de toda comunidade escolar.

Outra estratégia educacional como possibilidade para o atendimento do aluno com AH/SD é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo a LDB (96), o AEE deverá ser oferecido nas escolas regulares para atender às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. É possível ainda, segundo a legislação vigente, que o AEE ocorra em instituições parceiras, se necessário, para atender às necessidades pedagógicas dos alunos com AH/SD.

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

O AEE é um atendimento a mais a ser oferecido ao aluno e não substitui o atendimento em sala de aula regular. Geralmente os atendimentos acontecem duas vezes por semana no horário inverso ao turno de estudo do aluno e “o objetivo não é o de que um trabalho sobressaia ao outro, mas que um auxilie o outro na oferta de oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA, 2018: 43). Aos alunos com AH/SD, o trabalho oferecido no AEE será o de suplementar sua formação, além de apoiar as estratégias do professor em sala regular.

CONCLUINDO...

Frente ao exposto e considerando que cada aluno é único em sua singularidade, acreditamos que a aceleração escolar de crianças com AH/SD seja benéfica em alguns casos, mas para que ocorra de maneira responsável é preciso que toda a estrutura educacional seja revista, bem como o acompanhamento posterior à transição, a oferta de atividades extraescolares e alteração na legislação para que o aluno possa seguir com os estudos independente de sua idade cronológica.

Do contrário, acelerar por acelerar, deixar que o aluno corra sem saber para onde, é apenas uma forma de a escola reafirmar que não possui preparo para lidar com alunos que fogem à regra da “normalidade”, que enquanto escola não estamos preparados para atender à diversidade, e que não somos capazes de contribuir para o desenvolvimento de alunos com AH/SD. Como se ao encurtar a trajetória escolar destes alunos estivéssemos admitindo que temos muito pouco a oferecer.

Ressaltamos a importância de que caso a aceleração seja necessária, que as escolas a realize de maneira responsável, que o aluno possa ser acompanhado antes, durante e após a sua transição, que os aspectos psicológicos e sociais sejam cuidadosamente considerados e que as escolas possam lançar mão de estratégias extra curriculares para que o tempo do aluno seja utilizado de maneira produtiva dentro de seus interesses e habilidades.

Acreditamos na inegável contribuição da educação para o desenvolvimento e transformação social, portanto é urgente que se invista em formação de professores nos cursos de formação inicial e continuada, e em políticas públicas para a inclusão de pessoas com AH/SD, para que dessa forma a escola e a sociedade possam estimular e não negligenciar o potencial humano. Na escola inclusiva ao transformar práticas e currículos para acolher um aluno, todos ganham.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. (2010). Altas Habilidades/Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2010, 30 (1), 32-45

BRASIL. (1996). Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Consultado em: 06 nov. 2020.

_____. (2013). Lei nº 12796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Consultado em: 06 nov. 2020.

_____. (2006). MEC. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. (2014). As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In. VIRGOLIM, Angéla M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família*. v.3. Brasília: MEC/SEESP.

GARDNER, H. (2000) *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*. Teses (doutorado em processos de desenvolvimento humano e saúde), Instituto de Psicologia, Brasília.

MANI, Elaine Moraes de Jesus. (2016). Professores de sala de recursos: embates e desafios em altas habilidades/superdotação. In. Costa, Maria da Piedade Resende da [et al.]. *Altas Habilidades/Superdotação: pesquisas e experiência para educadores*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

MENDES, Gilmara B. C. N. (2009). *Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva walloniana*. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

OLIVEIRA, Fernanda Souza. (2018). *É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação*. Dissertação (mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. (2014). Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In. VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. (2008). *Ser ou Não Ser; Eis a Questão: O Processo de Construção da Identidade na Pessoa com Altas Habilidades/superdotação Adulta*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. (2014). Aceleração: mais rápido não é sinônimo de melhor. In. VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Editora UFPR.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.295-314

RENZULLI, Joseph. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Clara Connolly. In. VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

RENZULLI, Joseph. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

SÃO PAULO. (2021). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 81 de 07 de agosto de 2021. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201208070081>

VIRGOLIM, Angela M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.

Recebido em 17/11/2020 – Aprovado em 24/11/2020